

Villa, Alicia Inés

Del templo al trabajo, del trabajo a la Institución

III Jornadas de Sociología de la UNLP

10 al 12 de diciembre de 2003

Cita sugerida:

Villa, A.I. (2003). Del templo al trabajo, del trabajo a la Institución. Sacerdotes, Obreros y Profesionales o el dilema de la identidad de los maestros y maestras de educación básica en Argentina. III Jornadas de Sociología de la UNLP, 10 al 12 de diciembre de 2003, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7010/ev.7010.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Ponencia: “Del templo al trabajo, del trabajo a la Institución. Sacerdotes, Obreros y Profesionales o el dilema de la identidad de los maestros y maestras de educación básica en Argentina.”

(Abstrac)

Mesa Propuestas: Educación y Sociedad

Autora: Prof. Alicia Villa ¹

Alivilla@sinectis.com.ar

La Profesión Docente, en particular la de maestros y maestras de educación básica, alude a un conjunto de saberes y experiencias que construyen un *ethos* particular. Este, trasciende a los individuos y les asigna identidades colectivas que se construyen en la intersección entre la historia de la profesión, las representaciones sociales, las identificaciones particulares, las concepciones hegemónicas sobre la infancia y las orientaciones del Estado.

En el caso argentino, el *ser* maestros y maestras alude a metáforas tales como: *el sacerdote, el técnico, el trabajador, el obrero de la tiza, el profesional*. Cada una de ellas ha tenido –y tiene- connotaciones diferentes en la definición y construcción del puesto de trabajo, porque supone un actor social diferente operando en el campo de la cultura.

Lejos de ser estas metáforas construcciones discursivas, son generadoras de prácticas que legitiman políticas y representaciones sociales en torno a la docencia.

Un análisis de estas metáforas, de las formas en que los docentes se identificaron con ellas para construir su profesionalidad, la definición del puesto, la problematización de la infancia y los imperativos del Estado hacia el sector, constituyen los ejes sobre los cuales habla esta ponencia.

¹ Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP), Mg. En Investigación Educacional (UAHC; Chile) Profesora Adjunta de Orientación Educativa y Práctica Profesional de la Carrera de Ciencias de la Educación (UNLP). Docente de la Maestría en Docencia Universitaria, UTN.

1. Formación docente y formación de la subjetividad

Voy a comentar en este trabajo algo que yo considero un dilema para la docencia en argentina: la forma en que, a lo largo de mas de un siglo, los docentes hemos sido pensados por la sociedad civil, por el Estado en tanto colectivo.

Y este dilema estaría incompleto si no lo analizamos desde la perspectiva de cómo los docentes, a lo largo de la historia, nos hemos pensado a nosotros mismos como tal colectivo, como hemos pensado al Estado y sobre todo como hemos pensado a la sociedad civil y en particular a los destinatarios de nuestra acción: los niños y niñas, los jóvenes.

Me parece que clarificar estas ideas nos permitirán ver cómo se edifica nuestro presente y cómo la relación entre Estado, la sociedad y la escuela se recrean día a día en nuestra acción como educadores.

Quiero partir de algunas ideas que me parecen fundamentales para entendernos.

1. La primera es que los docentes somos ante todo PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. Porque si entendemos que “profesional” es todo aquel que profesa un saber, que el mismo le confiere identidad como especialista, que tal saber lo adquirió durante un proceso de formación, que lo acredita un título, que tiene derechos (y obligaciones) para ejercerlo y percibir honorarios por tal ejercicio si pensamos que la centralidad del trabajo docente es la difusión del saber y la recreación continua de la experiencia cultural de una sociedad; nos cabe la definición de profesionales.

2. La segunda idea tiene que ver con que la profesión docente no implica individuos aislados que ejercen en instituciones diversas, sino mas bien, LA DOCENCIA CONSTITUYE UN COLECTIVO, con un ethos particular, con un pasado, un presente y un futuro colectivo que todos colaboramos en construir.
3. La tercera tiene que ver con que, los docentes no son individuos aislado en “cajas negras” que serían las aulas, sino que LOS DOCENTES SOMO SUJETOS históricos y sociales, y por lo tanto, hemos y somos pensados por el Estado y la Sociedad que nos demanda roles diferentes en momentos diferentes.
4. Finalmente quiero decir que la profesión docente ha crecido y desarrollado al abrigo del ESTADO. Desde la creación de las escuelas y los sistemas educativos modernos, los docentes hemos constituido una fuerza de trabajo especialmente encargada de cumplir con los roles sociales que Estado ha demandado en materia de educación del pueblo. Pero esto no implica que los docentes sean acríticos ejecutantes de políticas públicas, sino que, justamente esa capacidad de asociarse y de pensarse les ha permitido sentar posiciones propias.
5. Una ultima idea central tiene que ver con el papel que juegan los niños y las niñas en este juego entre Estado y docencia. Los docentes tenemos una manera “de pensar” a los niños/as, el Estado también la tiene, y cada familia, y cada sector de la estructura social y de las diferentes agencias que les compete el tema, tienen una forma de construir el sujeto niño, al sujeto adolescente.

Voy a desarrollar la siguiente hipótesis, que es un poco lo que he investigado estos años respecto de la formación de maestros:

A. Cada modelo de formación docente construye un sujeto docente y un sujeto niño que es funcional a esa construcción. En cada docente se recrea ese modelo, ese niño, mezclado con la biografía personal, sus experiencias, su cotidianeidad.

B. Una periodización posible nos lleva a pensar en un desplazamiento de modelos docentes: de sacerdotes a técnicos, de trabajadores a profesionales. Cada uno de estos modelos construye una subjetividad diferente en el docente

C. También hay un desplazamiento en la imagen de niño: el niño ciudadano, el niño estímulo-respuesta, el niño privilegiado, el niño competente, el niño y la niña. Estas son representaciones sobre el niño que subyacen a los modelos docentes, que se nos imponen, que a veces adherimos y otras no.

Si bien estos modelos son construcciones que para nada “copian” la realidad surgen como observaciones de nuestra cotidianeidad en la que todos nosotros somos estos docentes y todos nosotros fuimos y pensamos así a nuestros niños.

2. Modelos de docencia. Modelos de Infancia

La formación docente empieza a ser un tema de Estado en Argentina desde 1870-1880, cuando se sanciona la ley 1420 y se da lugar a lo que se conoce como MODELO NORMALISTA. El normalismo, a pesar de las características que pueden criticársele, ha sido el único modelo consolidado fuertemente en nuestra historia y por eso aparece aún hoy en nuestros rituales y sobre todo en los rituales de nuestras escuelas.

El *maestro normal* es un **sacerdote**, vocacionalista y abnegado, que lucha con su saber contra la barbarie y la in-civilización. No importa cuanto sabe, en general el maestro normalista no es un sabio, pero representa el Estado encarnado en si mismo. Es un obrero, y la metáfora del obrero no se relaciona con la fábrica, sino con las abejas, con las obreras-abejas. Por eso el maestro normal es sobre todo mujer, que prolonga en la escuela la función materna, que tiene amor por los niños a quienes “ama por naturaleza” y prodiga amor mas que saber. Educa disciplinando, moralizando, homogeneizando, tiene la responsabilidad de formar en el niño al futuro ciudadano. El docente es en tanto encarnación de la nacionalidad, con una fuerte aceptación de su papel como agente del Estado y mediador en la construcción de lo público.

El *niño normal* es ante todo, un sujeto a modelar, en bruto, por su condición de niño y por su condición de “pueblo” al que hay que elevar a la condición de ciudadano y de sujeto adaptado a las necesidades del Estado y de su país. La invención de la infancia anormal, esa infancia que se desvia del patrón medio pensado, es un invento de este momento. Y la infancia anormal aparece justificada desde la pedagogía, desde la psicología, desde la psiquiatría y hasta desde la criminología.

La escuela, es una institución neutral que ofrece oportunidades educativas para todos y la responsabilidad del éxito y del fracaso escolar están puestas en el niño y en sus familias.

La escuela genera la ilusión meritocrática de que todos tienen las mismas posibilidades de progreso, desconociendo los capitales culturales con que los agentes ingresan a las instituciones. En una escuela que “integra” excluyendo.

El segundo modelo de Formación de Maestros es el que se denominó MODELO TECNOCRÁTICO O MODELO CONDUCTISTA. En nuestro país se desarrolla a

partir de la década del 50, como expresión de las políticas desarrollistas amparadas en las teorías del desarrollo desigual y del capital humano. Es un modelo que busca la eficiencia social.

Para que un docente sea eficiente debe conocer técnicas, modelos, recetas para la enseñanza y sobre todo, debe saber aplicar secuencias didácticas que sean isomórficas con los niveles y etapas de aprendizaje de los alumnos.

El docente es un **técnico** que provee estímulos que espera respuesta de los alumnos. El aprendizaje es un cambio de conducta "esperado", pacientemente descripto por la psicología conductual, la pedagogía experimental y la psicometría.

Esta etapa interpela de manera diferente al acto estructural de la docencia: por un lado se piensa la educación y por otro se la ejecuta. Se separa el ámbito de la planificación educativa del ámbito de la ejecución. Este último es el que se reserva a los docentes a quienes se forma en métodos instrumentales sin darle acceso a las bases y fundamentos epistemológicos de la pedagogía oficial. Las ciencias de la educación ocupan los lugares técnicos como “constructores de palabras, parafraseando a Alicia de Alba, quien distingue a los “constructores de palabras” de los “protagonistas escuchas” en el campo curricular. Los docentes ocuparían este último lugar.

En verdad hay una desconfianza en el saber del docente y sobre todo hay un cambio en la ideal del sujeto a formar, del niño. Estos cambios se generan por una necesidad mayor de control sobre el trabajo.

El niño ya no basta con que sea un buen ciudadano, sino que debe ser un ciudadano productivo, eficiente, porque cada hombre y mujer son pensados como capital humano.

Todos seguramente recordamos algo de la pedagogía por objetivos, de las conductas esperadas, logradas o no por los niños y niñas, de los objetivos operacionales, direcciones y áreas de la conducta que nos permitían evaluar si los niños cumplían o no

los objetivos que la escuela proponía a todos universalmente, sin tener en cuenta diferencias sociales e individuales de los niños.

El discurso de la psicometría, de los tests, dio lugar como nunca en la historia el desarrollo de las Escuelas Especiales profundizando el discurso de la exclusión, responsabilizando una vez mas a las familias y a los niños por el fracaso escolar.

También es útil que tomemos conciencia que este modelo que despoja al maestro de conocimientos sustantivos, fue bien tomado oportunamente por el colectivo docente porque el dominio de técnicas y de su aplicación en el aula daba seguridad y teñía la acción de cientificidad. Lo cual reforzó la subjetividad del docente en cuanto técnico de la educación al mismo tiempo que se lo despojaba de la posibilidad de pensar la educación.

Antes de avanzar quiero decir que estos dos modelos presupusieron, en el caso argentino, un fuerte contrato entre la escuela y el estado, un pacto educativo fundado en un estado organizador-subsidiario y una escuela centrada en lo curricular -una escuela que enseña-.

Sin embargo, en los años 60-70 empieza a darse una suerte de incumplimiento de contrato por parte del estado pero también por parte de la escuela. Así, roles y funciones de ambos en materia educativa empiezan a desdibujarse y superponerse dejando espacios en blanco. Comienza lo que hoy denominamos sin mayores prólogos “la crisis de la escuela”, de la educación.

Por lo tanto no parecen muy claros los modelos a definir.

La presuposición por parte del Estado, del docente como un técnico ubicado en la última línea de la producción del trabajo intelectual, tuvo como correlato una aceptación en principio, pero si a esto le agregamos el deterioro formativo, salarial, de las condiciones de trabajo, etc. Se fue formando en los docentes una nueva subjetividad, que los desplaza de técnicos a **trabajadores**, con todo lo que la condición de trabajador asalariado implica en relación con la patronal y con todo lo que representa el movimiento sindical en Argentina.

Si bien esta condición dignifica y contribuye a tomar conciencia del papel que juegan, como colectivo, los educadores en una sociedad, también conlleva la trampa de perder el derecho de reivindicarse como PROFESIONALES, lo cual plantea otro tipo de asociación (no el gremio sino el colegio) y otro tipo de relación (no patronal sino de prestación de servicios) con el Estado.

Así, el docente de los 70 es un luchador porque la docencia se define como un puesto de lucha, es un trabajador social, con un ideal emancipatorio a pesar de su estrecha dependencia con el Estado. No importa cuanto sabe un maestro, sino que se defina por el compromiso social con el cambio. Los niños y las niñas son sujetos libres, naturales a los que la educación escolar los priva de su naturaleza, de su esencia. Al amparo de estas ideas, surgen las teorías desescolarizantes.

Paralelamente, la escuela se vuelve compensatoria, brindando oportunidades para que los niños y las niñas se integren aunque sea en aulas o grados especiales y las familias empiezan a entrar en las nuevas redes de asistencia que más tarde terminarían prácticamente desplazando lo pedagógico.

No quiero avanzar en este relato histórico sin dejar de mencionar el papel que ha jugado la última dictadura en la subjetividad y en la conciencia de los sujetos sociales, porque a veces, los argentinos nos llevamos muy bien con las efemérides pero muy mal con la memoria.

En un hermoso libro llamado “El proyecto educativo autoritario” se describen las bases de lo que fue la formación de docentes durante el período, centrada en un humanismo retórico, un discurso acentuador de las diferencias en términos de adaptació/desadaptación y sobre todo subjetivador del miedo, la autocensura y la sospecha.

La escuelas muchas veces (como hoy) fueron los únicos espacios de sostén de lo público, soslayando el discurso moralizante hacia los niños y sobre todo hacia los jóvenes. La dictadura educó para el orden, un orden caracterizado por la ignorancia, la manipulación y el aislamiento de la infancia al mismo tiempo que el castigo y la represión de la juventud.

Los 80 nos devolvió algo de los 70, solo que ese lazo contractual entre la sociedad civil, la educación y el estado se encontró tácitamente roto. Nos acostumbramos a la idea, “la educación está en crisis.”

El desarrollo de algo parecido a un modelo (en el sentido que lo fue el normalismo) vuelve a instalarse en los 90. Desde la perspectiva del Estado, el docente es un profesional de la educación, responsable de sus resultados y autónomo en sus juicios. Es decir, lo que debiera ser un reclamo histórico del sector docente, el de su **profesionalización**, quedó del lado del Estado, en un modelo de reforma con ajuste y de competitividad globalizada.

El correlato de este profesional es un niño y una niña que deben ser competentes para insertarse significativamente en la sociedad en tanto sujetos activos, constructores de su realidad, su medio y su cultura, sujetos que saben y hacen con juicio crítico. Pero paralelamente a la *paideia oficial* sería conveniente atender a lo que establecen algunas teorías que hablan de “desaparición de la niñez”, de una prematura pérdida de la inocencia social que surge cuando se borran los secretos, se borran los duelos, se despersonalizan los mensajes sociales, se fragmenta la sociedad y se vacían de sentido las instituciones.

Por primera vez (y en esto retomando algo de los 70) se empieza a pensar en la escuela como una institución expulsora, responsable de gran parte del fracaso social de la escolarización. Se piensa también en las posibilidades y limitaciones de la escuela para incluir el discurso de la tolerancia, de la alteridad, del reconocimiento lícito de las diferencias.

Y si bien en general hay mas producción teórica que prácticas orientadas en este sentido, no puede negarse que los docentes ya no pueden ser mas formados en el discurso de la homogeneización y de la responsabilidad desplazada hacia el niño, sino que debe incluirse el papel que históricamente ha jugado la escuela y la docencia (y ciertas teorías psicológicas y educativas) en la reproducción de las desigualdades sociales, en la exclusión y la marginación de muchos niños y jóvenes.

La docencia, los docentes como colectivo, haciendo un análisis profundo y responsable de nuestra biografía común y de nuestras prácticas –tanto históricas como cotidianas– podemos contribuir mas que nadie, al debate sobre una escuela mas inclusiva, mas democrática y justa. Y para eso, los docentes deben tener cada vez mas formación en saberes sustantivos que permitan crear una conciencia del respeto y la tolerancia por la

diferencia (social, étnica, cultural, de capacidades, de género) Y apuntamos, sobre todo a una formación en servicio, que permita el docente salir e interpelar la cotidianeidad de la institución, dialogar con otros, volver a las universidades, a los centros de formación teórica, que de hecho, de nada sirven si no se recrean de los saberes de experiencia docente.

El respeto, la tolerancia nos hace pensar que muchas de nuestras escuelas tienen que atender hoy problemáticas complejas, como las de la marginalidad, la delincuencia, la pobreza social y cultural, por ejemplo, en contextos de empobrecimiento y fragmentación del tejido social, lo que implica un proceso de construcción de las diferencias, de aceptación de las mismas.

La escuela homogeneizadora se enfrenta hoy a fuertes procesos de hibridación determinados por las condiciones sociohistóricas en que se desenvuelve la educación como práctica cultural. Es un ámbito de relaciones interculturales donde la circulan una diversidad de sentidos, códigos, valores, costumbres.

Hay que pelear contra las representaciones que nos han construido los modelos de formación sobre nosotros mismos, sobre los niños/as, sobre las “las diferencias” a veces avaladas por teorías científicas que nos hacen construir biografías anticipadas o profecías autocumplidas respecto de los sujetos estigmatizados como diferentes, donde finalmente se cumple el mandato del estigma.

3. Conclusiones

Hemos querido retratar aquí algunas consideraciones acerca de las trampas y tramas discursivas en las que hemos caído los docentes en más de 120 años de historia del magisterio. Las trampas y tramas que nos pusieron y que nos pusimos a nosotros mismos.

Hoy, el discurso de la profesionalización no puede ser cooptado por el Estado, los medios. Hoy la profesionalización implica un reclamo colectivo por mayor participación en la toma de decisiones que hacen a los temas educativos.

Pero también es necesario tomar conciencia de la necesidad de mirarnos interiormente y de descubrir aquello que socialmente (y laboralmente) nos descalifica para la opinión y la palabra.

Todos somos hijos de esta historia, de esta forma de ser docentes y de pensarnos a nosotros y a los otros, este pequeño viaje por nuestra biografía como colectivo docente, no tuvo otra intención que preveniros acerca de lo que nos han hecho ser y de lo que somos capaces de ser.